

УДК 364.4.08:[005.336.5+316.613.5]:377.3.013
DOI

КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПАРТИСИПАТИВНІСТЬ, ФАХІВЕЦЬ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ПОНЯТІЙНА РАМКА ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ АВТОРСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ МОДЕЛІ

Маловічко Сергій, аспірант кафедри філософії, публічного управління та соціальної роботи, Запорізький національний університет.

ORCID: 0009-0000-9830-9214

E-mail: 0960770500@ukr.net

У статті здійснено теоретичне осмислення понять «компетентність», «партисипативність» і «фахівець соціальної роботи» як ключових категорій сучасної освітньої парадигми фахової передвищої освіти. Розкрито методологічний потенціал цих понять у контексті оновлення підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Обґрунтовано доцільність інтеграції компетентнісного підходу, партисипативної методології та ідеї суб'єктності фахівця в єдину концептуальну конструкцію, що може стати основою освітньої моделі, орієнтованої на формування автономного, етично відповідального, соціально активного фахівця.

Визначено змістовні характеристики кожного з трьох центральних понять, проаналізовано їх взаємозв'язки, а також окреслено практичні орієнтири для впровадження моделі у освітній процес закладів фахової передвищої освіти. Результати дослідження мають значення як для подальших теоретичних розробок у галузі соціальної роботи, так і для практики організації освітньої взаємодії.

Ключові слова: соціальна робота; компетентнісний підхід; компетентність; партисипативність; фахівець соціальної роботи; професійна підготовка; фахова передвища освіта; суб'єктність; освітня модель; партисипативна освіта.

COMPETENCE, PARTICIPATIVITY AND THE SOCIAL WORK PROFESSIONAL: A CONCEPTUAL FRAMEWORK AND THE FOUNDATIONS OF AN AUTHORIAL EDUCATIONAL MODEL

Malovichko Sergii, PhD Student, Department of Philosophy, Public Administration and Social Work, Zaporizhzhia National University.

ORCID: 0009-0000-9830-9214

E-mail: 0960770500@ukr.net

The article offers a theoretical reflection on the concepts of competence, participativity, and social work professional as key categories of the contemporary educational paradigm in the domain of professional pre-tertiary education. It reveals the methodological potential of these concepts in the context of updating approaches to the professional training of future social workers. The article substantiates the relevance of integrating the competence-based approach, participatory methodology, and the idea of the professional's subjectivity into a unified conceptual framework. This framework serves as a foundation for an educational model aimed at shaping an autonomous, ethically responsible, and socially engaged professional.

The content-specific features of the three core concepts are clarified, their interconnections analyzed, and practical guidelines proposed for implementing the model within educational processes of institutions providing professional pre-tertiary education. The research results are significant for

further theoretical development in the field of social work, as well as for improving the practice of educational interaction.

Key words: *social work; competence-based approach; competence; participativity; social work professional; professional training; pre-tertiary professional education; subjectivity; educational model; participatory education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У контексті трансформації системи фахової передвищої освіти в Україні актуалізується необхідність переосмислення підходів до підготовки фахівців соціальної роботи, зокрема з урахуванням вимог компетентнісної освіти, принципів гуманістичної педагогіки та партисипативного підходу. У центрі уваги сучасного освітнього процесу має перебувати не лише засвоєння професійних знань, а формування фахівця як суб'єкта соціальної дії, здатного до етичного вибору, рефлексії та активної участі в соціальних змінах.

У межах цієї статті ми звертаємося до теоретичного осмислення трьох ключових понять, що мають визначальне значення для конструювання сучасної моделі професійної освіти у сфері соціальної роботи: компетентність, партисипативність і фахівець соціальної роботи. Аналіз змісту, взаємозв'язків і методологічних функцій цих понять дозволяє не лише окреслити понятійні межі дослідження, але й закласти підґрунтя для побудови авторської моделі підготовки соціальних працівників. Запропонована модель виступає результатом концептуального узагальнення зазначених категорій і водночас – спробою їх практичного осмислення в освітньому середовищі закладів фахової передвищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає у концептуальному обґрунтуванні та змістовному розкритті авторської моделі підготовки фахівців соціальної роботи в умовах фахової передвищої освіти, яка вибудована на інтеграції компетентнісного підходу, партисипативної методології та ідеї фахівця як суб'єкта соціальної дії. Така модель є результатом рефлексії над сучасними викликами соціогуманітарної освіти, необхідністю формування у майбутніх фахівців здатності до етичного вибору, діалогу, відповідального прийняття рішень. У контексті авторського бачення, освітній процес розглядається не лише як передача знань і формування вмінь, а як цілісний простір взаємодії, де студент виступає активним співтворцем професійного становлення.

Унікальність моделі полягає в тому, що вона не дублює існуючі підходи, а пропонує цілісну методологічну конструкцію, в основі якої – взаємозв'язок професійної компетентності, партисипативної взаємодії як методу навчання, та суб'єктного становлення фахівця, що здатен до рефлексії, ціннісного самовизначення і соціального впливу. Такий підхід забезпечує не лише ефективність підготовки, а й її відповідність сучасним європейським освітнім стандартам, орієнтованим на формування автономного, відповідального, етично вмотивованого професіонала.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована модель підготовки фахівців соціальної роботи може бути використана як методологічна основа для оновлення змісту та організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти. Її реалізація дозволяє трансформувати навчання в інтерактивний і ціннісно зорієнтований простір професійного зростання, де студент розглядається не як об'єкт впливу, а як активний суб'єкт пізнання і дії. Водночас модель передбачає залучення до освітнього процесу інших стейкхолдерів – викладачів, випускників, представників роботодавців, які спільно формують академічну культуру участі та партнерства.

Результати дослідження можуть бути використані для:

– розробки та експертизи освітніх програм і навчально-методичних комплексів зі спеціальності І10 «Соціальна робота та консультування»;

- підготовки викладачів до реалізації партисипативного підходу в педагогічній діяльності;
- підвищення якості професійної ідентифікації здобувачів освіти та формування в них етичної, відповідальної, соціально активної позиції;
- створення внутрішніх політик академічної культури участі, співпраці й педагогічного партнерства в закладах освіти.

Модель може бути адаптована до інших рівнів освіти та використана як основа для впровадження педагогічних інновацій у системі професійної підготовки соціальних працівників.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування змісту понять «компетентність», «партисипативність» і «фахівець соціальної роботи» в контексті сучасних трансформацій фахової передвищої освіти, а також виявлення методологічного потенціалу їх взаємозв'язку для вдосконалення підходів до професійної підготовки у цій галузі. Розкриття семантики й функціонального навантаження цих категорій створює підґрунтя для формування авторського бачення освітньої моделі, що відповідає сучасним вимогам гуманістично орієнтованого, суб'єктного та партисипативного навчання.

У сучасній соціогуманітарній науці, зокрема у сфері соціальної роботи, спостерігається понятійна невизначеність щодо ключових категорій, які є фундаментальними для конструювання сучасних моделей професійної підготовки. Незважаючи на активне впровадження компетентнісного підходу у сфері освіти, досі немає єдиного наукового консенсусу щодо змісту понять «компетентність», «партисипативність» та «фахівець соціальної роботи» як взаємопов'язаних елементів системи підготовки фахівців соціальної роботи.

Більше того, у вітчизняному науковому дискурсі партисипативність переважно інтерпретується як освітня технологія, що обмежує можливість її застосування як методологічної основи для формування цілісних моделей професійного зростання фахівців. Натомість, компетентність часто розглядається лише як результат навчання, без урахування процесуального та ціннісного аспектів, що особливо важливо у підготовці соціального працівника – фахівця, діяльність якого безпосередньо пов'язана з цінностями взаємодії, підтримки, етики.

Водночас, розвиток фахової передвищої освіти, відповідно до класифікації ISCED 5, вимагає нових концептуальних підходів до визначення сутності та змісту компетентностей, які повинні формуватися у тісній взаємодії всіх стейкхолдерів освітнього процесу – тобто у партисипативній моделі. Нагадаємо, що рівень ISCED 5 [International Standard Classification of Education ISCED 2011, с. 48] позиціонується як практикоорієнтований освітній рівень, спрямований на підготовку фахівців до професійної діяльності з можливістю подальшого академічного зростання. Такий рівень вимагає акценту не лише на освоєнні теоретичних знань, а й на формуванні прикладних, міждисциплінарних компетентностей, що відповідають реальним викликам професійного середовища. У цьому контексті виникає потреба в науково обґрунтованій систематизації понять, що виконують функцію опор у формуванні інтегрованої моделі підготовки фахівців соціальної роботи.

В контексті нашого наукового пошуку вважаємо, що актуальною проблемою виступає потреба критичного аналізу, уточнення та формулювання авторського бачення основних понять – «компетентність», «партисипативність», «фахівець соціальної роботи» – як категоріальної основи дослідження інтегрованої моделі підготовки.

Матеріали та методи дослідження: Матеріалами дослідження стали наукові публікації вітчизняних і зарубіжних авторів, що присвячені проблемам компетентнісного підходу в освіті, партисипативної педагогіки, професійної підготовки фахівців соціальної

роботи та теорії суб'єктності. Було здійснено критичний аналіз праць І.А. Зязюна, О.Я. Савченко, О.В. Овчарук, Т.В. Семигіної, І.Д. Зверєвої, О.О. Кравченко, О.П. Масюка, а також низки міжнародних дослідників, зокрема С. Bovill, М. Healey, Е. Wenger, Р. Freire, S. Arnstein.

У процесі дослідження застосовано комплекс методів:

1. **теоретичний аналіз і синтез** – для систематизації змісту ключових понять дослідження та виокремлення їх структурно-сміслових характеристик;

2. **понятійний аналіз** – для виокремлення та систематизації сутнісних характеристик базових понять дослідження: «компетентність», «професійна ідентичність», «партисипативність». Застосування понятійного аналізу забезпечило глибинне осмислення термінологічного апарату соціальної роботи, що, у свою чергу, стало підґрунтям для побудови авторської концептуальної моделі підготовки фахівців;

3. **порівняльний метод** – для виявлення спільного та відмінного у підходах до професійної підготовки в національному й міжнародному контекстах;

4. **системно-структурний підхід** – для виявлення внутрішніх зв'язків між категоріями «компетентність», «партисипативність» і «фахівець соціальної роботи»;

5. **моделювання** – як метод узагальнення та репрезентації результатів дослідження у вигляді авторської концептуальної конструкції.

Обґрунтування ключових понять, їх взаємозв'язків та методологічної продуктивності дозволило розробити концептуальні основи моделі, що відображає сучасне бачення підготовки фахівця соціальної роботи як компетентного, партисипативно орієнтованого суб'єкта професійної дії.

Виклад основного матеріалу: В основі запропонованого дослідження лежить усвідомлення потреби у чіткому визначенні базових понять, які формують триєдину конструкцію дослідницької моделі: *компетентність (як мета), партисипативність (як методологія) та фахівець соціальної роботи (як об'єкт формування)*. Без теоретичного осмислення й уточнення змісту цих категорій неможливо побудувати цілісну інтегровану модель, що відповідає сучасним викликам фахової передвищої освіти.

У сучасному науковому дискурсі поняття «компетентність» розглядається як *інтегрована характеристика особистості*, що виявляється у здатності діяти ефективно в різноманітних професійних та соціальних ситуаціях. В цьому контексті вважаємо доцільним розглянути дослідження вітчизняних науковців, чії праці є фундаментальними для національного освітнього дискурсу, особливо в питаннях компетентнісної та ціннісно орієнтованої освіти.

У межах цієї статті ми не ставимо за мету здійснити всеосяжний огляд усього масиву наукових напрацювань, що стосуються проблеми формування професійної компетентності в соціальній роботі. Натомість, акцент зроблено на окремих дослідниках, чий теоретико-методологічний внесок є ключовим у формуванні концептуальних основ запропонованої моделі.

Наукова спадщина Івана Андрійовича Зязюна (українського філософа, педагога, академіка НАПН України) має фундаментальне значення для осмислення проблем формування професійної компетентності фахівця через гуманістично орієнтовану педагогіку, що особливо актуально для соціальної роботи. У центрі уваги його досліджень – особистісний підхід до підготовки майбутнього фахівця, педагогічна майстерність викладача, розвиток професійно значущих якостей особистості, формування гуманістичних цінностей.

У своїх роботах автор обґрунтовує, що професійна підготовка має спиратися не лише на знання і вміння, а передусім на духовний, етичний, емоційно-ціннісний розвиток особистості, що є невід'ємним компонентом компетентності у соціальній сфері.

Важливим для нашого дослідження є те, що І.А. Зязюн наголошував на активній, свідомій, цілеспрямованій участі суб'єкта навчання у процесі професійного становлення, що логічно перегукується з партисипативним підходом у сучасній фаховій підготовці фахівців соціальної роботи. Його ідеї про взаємодію викладача і здобувача освіти як партнерів у гуманістичному освітньому середовищі можна вважати концептуальним підґрунтям для партисипативної методології, яку ми інтегруємо в освітню модель [2].

Суттєвий внесок у розробку теоретико-методологічних основ компетентнісного підходу в українській освіті належить Олександрі Яківні Савченко. У численних публікаціях, присвячених трансформації змісту шкільної та вищої освіти, вона послідовно обґрунтовує ідею переорієнтації освітнього процесу з інформаційного на діяльнісний і особистісно-орієнтований підхід, що є підґрунтям компетентнісного бачення навчання.

У її підході компетентність розглядається не лише як результат засвоєння певного обсягу знань та вмінь, а як здатність діяти, приймати рішення, відповідати за власний вибір, що безпосередньо перегукується з сучасними європейськими трактуваннями поняття (Key Competences for Lifelong Learning, EU 2018). Особливо важливим у контексті нашого дослідження є те, що Савченко наполягає на формуванні смислової компетентності – здатності здобувача освіти усвідомлювати власну діяльність, розуміти її значення для себе та суспільства [9].

У контексті підготовки фахівців соціальної роботи, де результат освіти має проявлятися не лише в дієвості, а й у ціннісному виборі, така інтерпретація компетентності дає можливість говорити про особистісну цілісність майбутнього фахівця. Її позиція щодо необхідності взаємодії всіх учасників освітнього процесу – учнів, учителів, батьків, громади – в процесі формування освітнього середовища, за суттю відповідає *партисипативній моделі*, що лежить в основі нашого дослідження.

Використовуючи ідеї О.Я. Савченко ми поглиблюємо розуміння компетентності у професійній підготовці як інтегративного особистісного утворення, що формується не лише через освітній контент, а через педагогічно організовану взаємодію з соціальним середовищем, що цілком узгоджується з логікою інтегрованої партисипативної моделі.

У продовження проаналізуємо діяльність Оксани Володимирівни Овчарук яка присвячена концептуалізації компетентнісного підходу в українській освіті у світлі міжнародних освітніх стратегій, зокрема рекомендацій Ради Європи та ЮНЕСКО. Її праця «*Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*» є однією з перших ґрунтовних спроб адаптації європейських підходів до компетентностей до умов української освіти.

Особливо цінним для нашого дослідження є те, що Овчарук виокремлює компетентність як інтегрований результат навчання, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. Такий підхід до розуміння компетентності узгоджується з тими викликами, які стоять перед підготовкою соціальних працівників: здатність не лише знати і вміти, а діяти етично, відповідально, адаптивно, у співпраці з іншими [7].

Окрема увага в її дослідженнях приділяється узгодженню термінології, що особливо актуально в контексті нашої статті, яка має на меті уточнення ключових понять. Крім того, вона обґрунтовує необхідність впровадження компетентнісного підходу через освітні програми, побудовані на очікуваних результатах навчання, що логічно співвідноситься з ідеєю нашої інтегрованої моделі.

Погляди О.В. Овчарук на розвиток компетентностей в освіті як частини стратегії сталого розвитку людського потенціалу дають можливість розглядати підготовку фахівця соціальної роботи в ширшому контексті – як інструмент соціального впливу і підтримки сталості розвитку громади.

Значущий внесок у розвиток сучасного розуміння професійної підготовки фахівців соціальної роботи здійснили також Семигіна Т.В., Кравченко О.О. та Масюк О.П., дослідження яких є релевантними для уточнення сутності понять компетентності та професійної ідентичності соціального працівника у контексті партисипативної моделі освіти.

Так, О.О. Кравченко у своїх працях, зокрема в монографії *«Соціальна робота з жінками»* та в аналітичних статтях, обґрунтовує важливість впровадження гендерно чутливого підходу до фахової підготовки соціальних працівників. Авторка акцентує увагу на формуванні специфічних професійних компетентностей, які дозволяють майбутнім фахівцям ефективно взаємодіяти з уразливими категоріями клієнтів, насамперед жінками, що зазнали насильства. Погляди Кравченко щодо поєднання професійних знань із етичними, емоційними та комунікативними характеристиками фахівця соціальної роботи узгоджуються з нашою позицією про компетентність як інтегровану особистісну здатність, яка не зводиться до технічної функціональності [4;5;6].

У свою чергу, Т.В. Семигіна у монографії *«Сучасна соціальна робота»* та низці публікацій, присвячених глобальним стандартам професії, порушує питання етичних засад, міждисциплінарності та інновацій у професійній соціальній роботі. Її дослідження ґрунтуються на порівняльному аналізі міжнародних моделей, що дозволяє поглибити розуміння як функціональної сутності фахівця, так і тих освітніх умов, у яких формується його професійна ідентичність. Авторка розглядає фахову підготовку не лише як академічний процес, а як соціальний механізм, покликаний забезпечити здатність спеціаліста діяти ефективно в контексті соціальних змін [9].

Доповненням до цієї лінії міркувань є дослідження О. П. Масюка та співавторів (2021), у якому запропоновано модель професійної підготовки, засновану на соціальному партнерстві як системоутворюючому механізмі. Автори розглядають партнерство не лише як зовнішню інституційну взаємодію, а як ціннісну основу освітнього процесу, що формує в майбутніх фахівців інтегративні компетентності – зокрема професійну рефлексію, етичну відповідальність та здатність до соціальної участі. Розроблена ними модель передбачає активну участь здобувачів освіти, викладачів, роботодавців і соціальних партнерів у конструюванні змісту освіти, що створює умови для глибокої ідентифікації студентів з професійною роллю [3].

Ці підходи перегукуються з нашою авторською моделлю, в якій партисипативність не лише структурує освітню взаємодію, а й розглядається як інструмент глибинної особистісної трансформації здобувача освіти через усвідомлену участь, рефлексію та педагогічне партнерство.

Ми вважаємо, що в межах нашого концептуального підходу опора на вищезазначені дослідження дозволяє деталізувати не лише ціль (компетентність) і об'єкт (майбутній фахівець соціальної роботи), але й контекстуальні та ціннісні умови їх формування, що є невіддільними від партисипативної методології та професійної відповідальності в соціальній роботі.

У контексті нашого дослідження компетентність трактується не як статичний результат освітнього процесу, а розглядається як динамічна, процесуальна здатність, що формується через активну, рефлексивну та соціально значущу діяльність здобувача освіти.

При цьому важливо розмежовувати *компетентність* та *компетенцію*, адже остання є конкретною складовою компетентності, що виражається в окремій здатності або наборі умінь у межах певного професійного завдання. Саме через компетенції, зокрема фахові, загальні, інтегральні, здійснюється структурування змісту освітніх

програм і проєктування результатів навчання, які є показником досягнення цілей професійної підготовки.

Поняття «*партисипація*» (від лат. *participatio* – участь, співучасть) у сучасному соціогуманітарному дискурсі не є авторською категорією одного дослідника, а сформувалося як міждисциплінарна конструкція, що інтегрує підходи політології, соціології, педагогіки, філософії та соціальної роботи. У розвитку концептуального апарату партисипації ключовими постатями є Сеймур Ліпсет, Шеррі Арнштейн, Пауло Фрейре та Етьєн Венгер.

Сеймур Ліпсет (1960) одним із перших обґрунтував значення *громадянської участі* (political participation) як умови функціонування стабільної демократії. Партисипація в його розумінні – це не лише механізм участі у виборах, а показник політичної інтеграції суспільства та залучення громадян до процесів прийняття рішень. Цей підхід відкрив перспективи для застосування поняття в соціальній політиці та управлінні.

Шеррі Арнштейн (1969) у праці «*A Ladder of Citizen Participation*» вперше запропонувала типологію рівнів участі громадян, яка варіюється від маніпулятивної псевдоучасті до повного делегування повноважень. Її підхід дозволяє диференціювати форми залучення у сфері соціальної роботи та освіти, акцентуючи увагу на реальному впливі суб'єктів на процеси, а не лише на їхній присутності.

Пауло Фрейре (1970) вніс радикальну зміну у педагогічне розуміння партисипації, запропонувавши модель «*освіти як діалогу*», що протистоїть «банківській» системі навчання. У його баченні партисипативність – це не тільки участь, а й емансипація, розвиток критичної свідомості, формування відповідального суб'єкта, здатного до дії в суспільстві. Цей підхід став основою для критичної педагогіки та соціальної роботи як трансформаційної практики.

Поняття «*партисипативність*» у межах нашого дослідження інтерпретується не лише як метод або педагогічна технологія, а як філософія освітньої взаємодії, що ґрунтується на співучасті всіх стейкхолдерів у формуванні освітнього середовища. Такий підхід передбачає спільне конструювання цілей, змісту, форм і методів підготовки соціальних працівників у відповідь на реальні соціальні виклики та потреби спільноти. Як зазначено в концептах партисипативної освіти ідея участі виходить за межі залучення здобувачів освіти – вона включає також роботодавців, випускників, представників громадських організацій та викладачів як рівноправних учасників освітнього процесу.

У розробленні партисипативної методології підготовки фахівців соціальної роботи особливої уваги заслуговують дослідження К. Bovill, М. Healey та Е. Wenger-Trauner, які розкривають можливості реалізації партнерської взаємодії в освіті як способу формування глибоких, ціннісно обґрунтованих компетентностей.

Так, у працях К. Bovill (2020) обґрунтовується концепція спільного творення (co-creation) навчального процесу, що передбачає не лише залучення студентів до обговорення змісту чи методів, а й розподілену відповідальність за цілі, процеси й результати навчання. Це дає змогу розглядати здобувача освіти як активного учасника освітнього середовища, а не лише об'єкта педагогічного впливу. Такий підхід цілком узгоджується з ідеєю нашої моделі, де участь стейкхолдерів – у тому числі студентів – є умовою релевантності освітнього процесу реальним соціальним запитам [10].

У дослідженнях М. Healey (2014, 2016) концепція *students as partners* розкрита як методологічна альтернатива традиційним підходам до організації освіти. Healey розробляє типологію форм партнерства у вищій школі, зокрема у проєктуванні програм, спільному проведенні занять, оцінюванні та зворотному зв'язку. Ці ідеї адаптивні до контексту фахової передвищої освіти, оскільки дозволяють структурувати механізми

партисипативності не лише на рівні педагогічної взаємодії, а й у системному управлінні освітнім процесом [11].

У свою чергу, праці Е. Wenger-Trayner розкривають навчання як участь у спільнотах практики (communities of practice), де знання постає не як передаваний обсяг, а як результат соціального конструювання смислів у професійному середовищі [14]. Такий підхід особливо цінний для формування компетентностей майбутнього соціального працівника, адже фахова ідентичність у цій професії формується переважно через включення в реальні соціальні контексти, участь у практиках, роботу з кейсами громади. Саме тому теорія спільнот практики логічно вписується у нашу інтегровану модель як обґрунтування практикоцентричної, соціально залученої підготовки.

Концепції С. Bovill, М. Healey та Е. Wenger-Trayner дають змогу осмислити партисипативність не лише як педагогічну технологію, а як цілісну методологію формування професійної компетентності у сфері соціальної роботи.

Партисипативність у нашій моделі виконує функцію методологічного інтегратора, що забезпечує зв'язок між формуванням компетентностей і контекстами їх реалізації. Це також сприяє посиленню практикоорієнтованості підготовки, адже зворотний зв'язок від стейкхолдерів забезпечує оперативне оновлення змісту навчання відповідно до потреб ринку праці та громади.

Центральною фігурою освітнього процесу виступає *фахівець соціальної роботи* – не лише як майбутній працівник відповідної служби чи інституції, а як представник професійної культури, який має бути підготовленим до роботи у складному, динамічному, кризогенному соціальному середовищі. Поняття «*фахівець соціальної роботи*» у межах нашого дослідження розглядається як ключовий елемент триєдиної основи моделі – поряд із компетентністю (що формуємо) та партисипативністю (як методологією). У науковій та довідковій літературі це поняття не є однозначним і варіюється залежно від контексту – професійного, освітнього, нормативного.

У більшості провідних словників, таких як Oxford English Dictionary, Cambridge Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Collins English Dictionary, а також у спеціалізованих джерелах (зокрема, *Dictionary of Social Work*), *соціальний працівник* (social worker) визначається як особа, яка має відповідну професійну підготовку та здійснює діяльність, пов'язану з наданням допомоги людям, які зазнають соціальних труднощів, перебувають у складних життєвих обставинах або потребують підтримки в реалізації своїх прав і можливостей.

Зокрема, у *Merriam-Webster Dictionary* соціальний працівник трактується як професіонал, який застосовує спеціальні методи та інтервенції для допомоги економічно, фізично, психічно або соціально незахищеним групам населення. У *Cambridge Dictionary* акцент робиться на здатності надавати підтримку людям, які мають проблеми у родині, похилий вік або хворобу, що вказує на орієнтацію діяльності на якісну соціальну комунікацію та емоційно-чутливу взаємодію. А *Collins Dictionary* прямо зазначає, що соціальний працівник – це особа з відповідною професійною освітою, тобто з визнаним ступенем або кваліфікацією у сфері соціальної роботи.

Узагальнюючи міжнародні підходи, фахівець соціальної роботи постає як особа, яка:

- має професійну підготовку;
- володіє комплексом міждисциплінарних знань і навичок;
- діє відповідно до етичних стандартів професії;
- виконує функції, спрямовані на підтримку, посередництво, захист і розвиток людей і громад.

У межах фахової передвищої освіти (відповідно до ISCED 5), фахівець соціальної роботи – це здобувач, який готується до виконання конкретних професійних ролей у сфері соціального захисту, супроводу, фасилітації, кризової інтервенції тощо. Отже, у нашому дослідженні *фахівець соціальної роботи є об'єктом формування*, а його професійна ідентичність визначається не лише нормативними очікуваннями, а й тими освітніми умовами, в яких відбувається становлення особистості: через участь, взаємодію, досвід і рефлексію.

Таким чином, авторське бачення майбутнього фахівця соціальної роботи пов'язане з його розумінням як суб'єкта соціальних змін, що формується в умовах партисипативної взаємодії, професійної етики й орієнтації на підтримку гідності й самостійності людини.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. У процесі проведеного дослідження з'ясовано, що поняття «компетентність», «партисипативність» та «фахівець соціальної роботи» є не лише ключовими категоріями сучасного освітнього дискурсу, але й такими, що утворюють цілісну методологічну конструкцію, здатну забезпечити оновлення підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Їхнє поглиблене осмислення дозволило виявити змістовні та функціональні зв'язки, що мають принципове значення для побудови інноваційної освітньої моделі у сфері соціальної роботи.

Визначено, що компетентність розглядається як інтегрований результат освітнього процесу, партисипативність – як принцип організації взаємодії між усіма учасниками освітнього середовища, а фахівець соціальної роботи – як суб'єкт, здатний до самостійної, рефлексивної, етично вмотивованої діяльності. Така концептуальна триєдність дала змогу сформулювати авторське бачення моделі підготовки соціальних працівників, що відповідає сучасним вимогам фахової передвищої освіти та орієнтована на розвиток професійної автономії й соціальної відповідальності.

Результати дослідження відкривають перспективи для подальших розробок, зокрема щодо адаптації запропонованої моделі до інших рівнів освіти, створення навчально-методичних комплексів, а також емпіричної перевірки ефективності моделі в умовах реальної освітньої практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зверева, І. Д. (2012). *Соціальна робота: теорія і практика*. Київ: Центр навчальної літератури.
2. Зязюн, І. А. (2000). *Філософія педагогічної дії*. Київ: Либідь.
3. Кузьміна, М. О., Масюк, О. П., Кузьмін, В. В., & Міщан, І. В. (2021). Соціальне партнерство як інструмент підготовки соціального працівника у закладі вищої освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*, № 1(5), С.133–154. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-18>
4. Кравченко, О. О. (2020). Партнерство у процесі підготовки соціального працівника в умовах фахової передвищої освіти. *Професійна педагогіка*, № 3(22), С. 89–95.
5. Кравченко, О. О. (2021). Педагогічне партнерство як основа професійної підготовки соціальних працівників: теоретико-методологічний аспект. *Педагогічний дискурс*, № 30, С. 56–61.
6. Кравченко, О. О. (2022). Партисипативний підхід у підготовці майбутніх соціальних працівників: світоглядно-методологічний аспект. *Соціальна робота і соціальна освіта*, № 9(2), С. 139–144.
7. Овчарук, О. В. (2019). Компетентнісний підхід: сучасний стан, виклики та перспективи. *Освіта: виміри, виклики, перспективи*, № 2, С.28–32.
8. Савченко, О. Я. (2012). Компетентнісний потенціал початкової освіти. *Початкова школа*, № 9, С. 3–7.



9. Семигіна, Т. В. (2021). Партиципативний підхід у соціальній роботі: світовий контекст і перспективи для України. *International Social Work*, № 64(5), С. 625–639. <https://doi.org/10.1177/00208728211004837>
10. Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
11. Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/engagement_through_partnership_1568037387.pdf
12. IASSW & IFSW. (2018). *Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession*. <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/Global-Standards-for-Social-Work-Education-and-Training-2018.pdf>
13. UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
14. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>

REFERENCES

1. Zvierieva, I. D. (2012). *Sotsialna robota: teoriia i praktyka*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury.
2. Ziazun, I. A. (2000). *Filosofia pedahohichnoi dii*. Kyiv: Lybid.
3. Kuzmina, M. O., Masiuk, O. P., Kuzmin, V. V., & Mishchan, I. V. (2021). Sotsialne partnerstvo yak instrument pidhotovky sotsialnoho pratsivnyka u zakladi vyshchoi osvity. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii (Serii: Pedahohika. Sotsialna robota)*, № 1(5), S.133–154. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-18>
4. Kravchenko, O. O. (2020). Partnerstvo u protsesi pidhotovky sotsialnoho pratsivnyka v umovakh fakhovoi peredvyshchoi osvity. *Profesiina pedahohika*, № 3(22), S. 89–95.
5. Kravchenko, O. O. (2021). Pedahohichne partnerstvo yak osnova profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv: teoretyko-metodolohichniy aspekt. *Pedahohichniy diskurs*, № 30, S. 56–61.
6. Kravchenko, O. O. (2022). Partysypatyvnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv: svitohliadno-metodolohichniy aspekt. *Sotsialna robota i sotsialna osvita*, № 9(2), S. 139–144.
7. Ovcharuk, O. V. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid: suchasnyi stan, vyklyky ta perspektyvy. *Osvita: vymiry, vyklyky, perspektyvy*, № 2, S.28–32.
8. Savchenko, O. Ya. (2012). Kompetentnisnyi potentsial pochatkovoi osvity. *Pochatkova shkola*, № 9, S. 3–7.
9. Semyhina, T. V. (2021). Partysypatyvnyi pidkhid u sotsialnii roboti: svitovyi kontekst i perspektyvy dlia Ukrainy. *International Social Work*, № 64(5), S. 625–639. <https://doi.org/10.1177/00208728211004837>
10. Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
11. Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/engagement_through_partnership_1568037387.pdf
12. IASSW & IFSW. (2018). *Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession*. <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/Global-Standards-for-Social-Work-Education-and-Training-2018.pdf>
13. UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
14. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>